

研究ノート

現代教育論ノート（その4）

加 茂 直 樹

要 旨

この「現代教育論ノート」の既発表の三つのノートにおいては、現代日本社会が教育に関して抱えるさまざまな問題について、多くの論者の見解を取り上げながら、考察を試みてきた。このノートでは、学力低下の問題を中心に関連するいくつかの問題点を取り上げ、現代日本の教育状況の概観を試みたい。

キーワード：ゆとり教育、学力低下、学習離れ、階層化、教育改革

は じ め に

この「ノート」では、これまで現代日本における教育に関するさまざまな問題を取り上げてきた。もちろん、重要な問題や課題はまだ多く残されているが、これはあくまでも予備的な研究ノートに過ぎないのであって、す

でに切り上げるべき時期がきていると考える。本稿では、学力低下とゆとり教育に関する論争を中心に、現代日本の教育の中で特に重要と思われる課題について論点の整理を試みることにする。

XIII. 学力低下とゆとり教育

1 「ゆとり教育」は何をもたらしたか

学力低下論争のきっかけとなったのは、1980年に始まる日本の「ゆとり教育」が、子どもたちに深刻な学力低下をもたらしているという、経済学者の西村和雄らの指摘である。西村は『学力低下と新指導要領』（西村和雄編（2001）岩波ブックレット、p. 2）において以下のように説明する。80年からの日本では、「ゆとり教育」という名で、より少ない授業時間でより少ない内容を学ぶ教育が行なわれてきた。小学校から高校までの各教科の授業

時間は文部省（現文部科学省）によって定められ、すべての公立学校はこれを守らねばならない。所定の授業時間内に学校で学ぶべき教科の内容は、学習指導要領によって、何を教えて何を教えないかまで、細かく定められている。この指導要領にしたがって教科書が作られ、指導要領で決められた範囲をこえる記述は、教科書検定で削除されてしまう。

西村はこれに続けて指摘する。指導要領は約10年ごとに改訂されるが、92年度からの指導要領、さらに2002年度から実施の新指導要

領にも、ゆとり教育を推進するという方針は継承されており、その結果、たとえば中学3年生の数学と理科の授業時間は、アメリカの半分、オーストリアの4割になってしまう。（西村編、前掲書、pp. 2～3。なお、この新指導要領が教育課程審議会でもとめられた経過や背景については、市川伸一（2002）『学力低下論争』ちくま新書、pp. 27～31参照）このことに関連してまず提起されるのは学力低下の問題である。近年、大学生の学力、特に数学の学力の低下が目立ってきているが、その原因の一つはゆとり教育によって小学校からの基礎教育の積み上げが十分にできていないことにある、と数学者の戸瀬信之は指摘する。（西村編、前掲書、pp. 16～17）数学は理科系の専門のためだけに要求されるのではなく、論理的な思考力を養うため、また経済活動や社会生活のためにも不可欠であるから、この事態は深刻である。（西村編、前掲書、pp. 22～23）

数学や理科の授業時間が減ったのは、ゆとり教育を導入して、生徒がその個性に合わせて科目を自由に選択できる範囲を拡大したこと、教科に縛られない総合的な学習を取り入れたことによる。西村らは、このような方針には「個性化教育の誤り」があると指摘する。たとえば、近年はやりの「少数科目入試」や「一芸入試」は個性の形成に役立つわけではなく、偏った人間を増やすことになる。他方、詰め込み教育が創造性を奪うという見解に対しては、国内外の事例を挙げて反論し、本当の創造性はしっかりした基礎学力から生まれてくると主張する。（西村編、前掲書、pp. 24～29）

2 学力低下論争の経過

西村和雄らの学力低下の指摘は、1998年から2001年にかけて彼らが行なった大学入学者に対する数学の学力調査の結果を踏まえてのものであるが、これを受けて多数の論者がさまざまな立場から展開した論議は、かなり広い範囲に拡散していき、教育論争の不毛さが嘆かれる（荏谷剛彦（2003）『なぜ教育論争は不毛なのか』中公新書ラクレ）という事態さえ生じてきた。問題は多様化し、錯綜しているので、これを解きほぐすことは困難であるが、私なりに整理を試みることにする。

西村らが大学生の数学力低下の理由として挙げるのは、第一に、大学入試の少数科目化であり、第二に、高校における科目選択の範囲の拡大である。だが、この二つでは説明しきれない現象として、入試に数学が含まれている理工系の学部においても新入生の数学力が低下しているという事実があり、この原因は初等・中等教育における指導要領の変化に求められざるをえないとされる。では、日本の初等・中等教育を受けている生徒たちの学力は、80年ごろから指導要領の改訂のたびごとに繰り返されてきた教育内容の削減によって、本当に低下しているのだろうか。西村らは、彼ら自身による一流大学の学生を対象にした数学の学力の調査結果以外に、国立教育研究所による、小学校5年生の算数、中学校2年生の数学の学力の長期追跡調査や、澤田利夫による小・中学生対象の調査の結果を援用している。（西村編、前掲書、p. 5）西村らの調査結果は98年に一部公表され、話題になりつつあったが、99年6月に『分数ができない大学生』（岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄編著（1999）東洋経済新報社）が出版されて、

社会的な論議を巻き起こすにいたった。

それ以前の段階では、荻谷剛彦が指摘するように、文部省の進める「教育改革の方向性や新指導要領については大歓迎の論調が支配的」（荻谷、前掲書、p. 24）であった。「子どもがゆとりを失っている、受験教育や詰め込みばかりの日本の教育を何とかしなければならぬ、だから今度の教育改革の方向は正しい」（荻谷、前掲書、p. 24）と受け取られていた。だが、2000年にはゆとり教育批判が盛んになり、やがて文部省も指導要領が学習の上限基準ではなく、最低基準にすぎないと認めるにいたった。（寺脇研文部省政策課長（当時）の発言、中央公論編集部・中井浩一編（2001）『論争・学力崩壊』中公新書ラクレ、pp. 198～201参照。なお、寺脇は学習指導要領は以前から最低基準であったと主張するが、教育方法学者の佐藤学らは、教科書の検定においては学習指導要領を「最低基準」として扱ってこなかったから、これは詭弁であると批判する。佐藤学（2001）『学力を問い直す』岩波ブックレット、p. 8）

また、文部科学省（2001年1月から再編により名称変更）は、義務教育や高校教育段階では学力低下は生じていないと主張してきたが、これに対しては、荻谷剛彦らが独自の調査を踏まえて反論（荻谷剛彦他著（2002）『「学力低下」の実態』岩波ブックレット、pp. 7～35参照）し、佐藤学も、文部省の関与したものを含む二つの調査を引用して、これらが学力低下と断定する根拠にはならないとしても、その傍証にはなると指摘している（佐藤学、前掲書、pp. 17～18）。

文部科学省はこのような批判を受けて、2002年1、2月に、6年ぶりに全国規模で小学校

5、6年生と中学生約49万人を対象にした学力・学習意欲調査を行なった。同年12月に公表された結果では、「算数・数学、社会ではすべての学年で前回よりダウン。算数・数学では基本的な学力の低下が目立つ。しかし文科省は＜全体としてみればおおむね良好＞と結論づけ、＜無責任＞と世間に糾弾されることになった。」（中井浩一編（2003）『論争・学力崩壊2003』中公新書ラクレ、p. 3）それに先立って同年4月から、新学習指導要領は予定通り実施されたが、その直前に遠山敦子文部科学大臣は緊急アピール「学びのすすめ」を出した。そこでは「＜確かな学力＞、＜学力向上＞が強くうたわれ、もはや＜ゆとり＞の言葉は見られない。」（中井編、前掲書、p. 4）文科省は実質的に政策転換したのである。

3 学力論争の複雑な構造

ゆとり教育と学力低下をめぐる論争は、多様な論者が多様な論点からの主張を展開したために、非常に複雑な様相を呈することになった。学力低下論争に大学の教育現場から火をつけた西村和雄、戸瀬信之、岡部恒治らは、通商産業省（現経済産業省）をバックにする財団法人・地球産業文化研究所が設けた「グローバル市場競争時代における教育・人材育成のあり方」研究委員会を拠点として、学力低下を国家の危機として訴え続けている。日本商工会議所もこれに呼応して、02年10月に「教育のあり方について」という文書で、学力低下への危機感を表明し、国際競争を勝ち抜くための教育改革を提言した。（中井編、前掲書、pp. 12～13）ここで明らかになってきたのは、経済界と経済産業省が教育政策に関して積極的に発言し、競争原理や市場原理を教育の世界にも浸透させようとしている、

という事態である。

このように厳しく批判されるゆとり教育は、どのような経過で導入されてきたのか。教育心理学者の市川伸一の説明を借りると、「1960年代、1970年代を通じて、日本の教育は知識を詰め込みすぎると非難され続けてきた。受験競争の過熱によって子どもの負担は大きくなる一方、学校に疎外感を感じる生徒たちは、校内暴力等の問題を引き起こしてきた。受験の勝者として大学に入学した学生たちについても、はいつたとたんに無気力となる<五月病>や、習ったことをきれいに忘れてしまうという<知識の剥落>が問題とされてきた。」（市川伸一、前掲書、p. 25）さらに、日本の子どもが忙しすぎることは社会通念になっており、マスコミも教育学者もこのことをしきりに取り上げてきた。文部省は教科の時間を減らして、「ゆとりの時間」を設けたりしたが、かえってそのためにゆとりがなくなると批判され、結局、授業内容の一律3割削減という方向に動かざるをえなくなった。

この新学習指導要領（1998年改訂）における、授業内容の削減と並ぶ特徴は、「総合的な学習の時間」の創設にあった。その主たるねらいは「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること」とされるが、これは第15期中央教育審議会の第一次答申（96年7月）に登場する「生きる力」の定義とほとんど同一である。さらに言えば、ここには、92年からの指導要領の改訂にあたって公にされた、従来の知識偏重型の教育を改め、「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力を育成するとともに、基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育を充

実する」という新学力観につながる考え方が具体化されている。総合的な学習については、「自ら学び、自ら考える」という主体性が強調され、また、これがいわゆる教科でなく、教科書も用いず、各学校が創意工夫を生かして行なう教育活動であると説明されている。

この総合的な学習への評価はさまざまであるが、市川伸一が紹介するように、少なくとも一部の論者は、これの目標とする「体験重視、問題解決、自主的な学習活動」を積極的に評価し、学力低下論によって、この方向への改革が阻害されることを憂慮している。（市川、前掲書、pp. 68～72）IEA（国際教育到達度評価学会）による国際学力比較調査（1995年、中学2年対象）において、日本の生徒の数学、理科の成績は国際比較でなお上位を占めたが、理科を「大好き」または「好き」と答えた生徒の割合は21ヶ国中最下位であったし、数学を嫌いという生徒の割合も世界的に「トップクラス」であった。文部科学省は、これは日本の理数教育が「知識の詰め込み」になっているためと解し、このことを総合的な学習を含む教育改革を推進する論拠とする。他方、学力低下論者は、新しい学力観で「関心・意欲・態度」を重視しても、時間の削減のため、それは成果をあげていないし、内容の削減によって知識は断片的なものになってしまった、と論ずる。（市川、前掲書、pp. 65～67）

ところが、生徒の自主性、主体性を重視する、文部科学省のこのような姿勢も、別の観点から見ると、かなり異なるニュアンスを含んでくる。それは同省が、学習指導要領の規定するのは学習の上限基準ではなく、最低基準である、と認めたことに関わる。これを認

めることによって、能力のある生徒はもっと高度の学習をすることが可能になる。前に紹介した地球産業文化研究所の委員会の緊急提言書（2002年10月）は、「2002年度に予定されている＜新学習指導要領＞実施の全面中止」に次いで、「小・中学校における基礎学力の充実のための＜柔軟な学級編成、学習方法＞を可能にする」ことを主張している。それは具体的には、①20人程度の少人数クラス編成、②習熟度別クラス編成を可能に、③教科書の内容を自学自習が可能な詳しいものに、を内容とする（中井編、前掲書、pp. 43～47）が、文部科学省の方針変更によって、これらは実現可能になった。実際に、文科省は学力向上のための施策を次々に打ち出し、これに対して、詰め込み教育への回帰だという批判の声があがってきている。（荻谷他、前掲書、pp. 2～3）

また、習熟度別指導を公立の小・中学校の授業に取り入れよという主張に対しては、教育方法学者の佐藤学が、専門家たちによる理論的検討の成果および外国におけるこの制度的導入の歴史を踏まえて、厳しい批判を展開している。彼の批判の第一は、習熟度別指導が、60年代から70年代にかけての、イギリスの小学校における「能力別編成」の廃止の歴史が示すように、「公立学校が立脚すべき民主主義に反する差別的教育」（佐藤、前掲書、p. 49）であるという点にある。「一つの教室や集団の中で一人ひとりの子どもが進度や能力に応じて多様な活動を展開することと、習熟度や能力に応じた集団やクラスに子どもを組織することは決定的に違います。」（佐藤、前掲書、pp. 49～50）公立学校は、佐藤によれば、「教科を学ぶ所であるだけでなく、多

様な考え方や個性を学ぶ所であり、多様な能力や個性をもった人とともに生きる民主主義を学ぶ場所」（佐藤、前掲書、p. 50）である。

佐藤の批判の第二点は、習熟度別指導を導入しても、教師が増えなければ、組織が煩雑になるだけで、かえって指導に困難が生ずることにある。また、第三点として、「学校のカリキュラムや授業は、所定の知識や技能を段階的に学ぶ塾のような組織のされ方をしていない」（佐藤、前掲書、p. 51）こと、第四点としては、「習熟度別指導」の方法が期待されたほどの効果をあげていないことが指摘されている。

4 学力低下の実態

学力低下をめぐる論争に関して、荻谷剛彦らは、「文科省の路線変更にしても、それへの批判にしても、重要かつ深刻な問題にまだ目が向かないままの議論が続く。無視されているのは、子どもの学習の実態であり、なかでも学習面での階層差の実態である。」（荻谷他、前掲書、p. 3）と指摘する。荻谷らは子どもの学力に関する実態を把握するための調査を行なうが、それは学力の低下だけを問題にするのではなく、むしろその背後で子どもたちにどのような変化が起きているかを知ることを目指すものである。そして、彼らが調査の結論として提示したのは、「教育のみならず将来の日本社会に重大な影響を及ぼしうる抜き差しがたい変化が、子どもたちの学習と学力をめぐりすでに進行しているという事実」（荻谷他、前掲書、p. 4）である。

荻谷らはこの実態調査を次のように位置づける。「ここで報告する私たちの調査は、1989年と2001年との間で、小中学生の基礎的な学力の実態と、学習状況がどのように変化した

のかを分析可能にするものである。89年という時点は、子どもの興味・関心、意欲などを重視し、教師は指導者ではなく子どもの支援者であることを強調した＜新しい学力観＞導入以前の時期にあたる。一方、2001年は、89年改訂の指導要領が本格実施された年である92年以後、10年にわたり新しい学力観に沿った教育が行われ、さらには今回の＜総合的な学習の時間＞の試行等を含む、現行指導要領への移行期の最終年にあたる。したがって、この二時点間を比べることで、2002年4月から始まった新指導要領のもとでの教育の問題点を予測することができると考えるのである。」（荻谷他、前掲書、pp. 8～9）

荻谷らの調査は、1989年に大阪大学の池田寛教授らのグループが関西都市圏で実施した「学力・生活総合実態調査」を基礎にし、これとできるだけ同じ条件になるように配慮した上で、2001年に同じ地域で行われた。この調査の特徴は、子どもたちの学力だけを問うのではなく、学力と生活・学習状況との関連が分析可能になる点にある。このことは二つの時点の比較において、特に意味をもってくると思われる。文科省が2002年に実施した調査にも、子どもの学習状況の調査が含まれているが、過去の調査にはそれは含まれていなかったからである。（調査方法の詳細については、荻谷他、前掲書、pp. 11～13参照）

学力の調査は小学校5年生と中学校2年生を対象に、国語と算数・数学について行われた。01年調査の結果は、89年調査に比べて、明らかな低下を示した。設問ごとの正答率が前回より3ポイント以上上がったことを「アップ」、3ポイント以上下がったことを「ダウン」、変化の幅が3ポイント未満を「横ば

い」とするとき、すべてのテストで「ダウン」が「アップ」を大幅に上回った。小学校算数では、52問中「アップ」は0で、「ダウン」が45、「横ばい」が7であった。ダウンの比率がもっとも低かった中学校国語でも、「アップ」が7、「ダウン」が26、「横ばい」が10であった。各テストの結果を100点満点に換算し、それぞれの平均点を算出してみても、「小算」で80.6から68.3へと12.3ポイント低下しているのをはじめ、「小国」で8.0、「中数」で5.7、「中国」で4.4の低下となっている。（荻谷他、前掲書、pp. 13～15）「テストに出ているのは、間違いなく習っているはずの基本的な事柄である。全体の平均点が80点ということは、たいていの子どもがクリアできる＜やさしい＞問題だということだ。」（荻谷他、前掲書、p. 15）そのような問題で平均点が10点以上も下がっている事実は深刻に受け止めるべきである、と荻谷らは結論する。

5 学力格差の拡大と階層差

学力テストの平均点の低下は、子どもたちの力が平均的に落ちていることを示すのか、それとも特定の層の子どもたちにおいて学力の落ち込みが激しく、学力格差が拡大しているのか。荻谷らは算数・数学の点数を10点刻みでグループ化し、その分布を調べた。それによれば、小学校の算数で「かつては4割くらいの子どもが満点に近い点数をとっていたのが、今日そのグループは13%と89年の3分の1に減り、逆に、50点もとれない低得点層が2.5倍増え、2割に迫る勢いなのである。（中略）国語の結果も、算数の傾向を少し弱めたような形になっている。」（荻谷他、前掲書、pp. 16～17）中学校数学の場合は、得点分布がなだらかな曲線を示さず、80点台とそれよ

り小さいが30点台のところにピークができて
いる。これが教育現場でよく耳にする「ふた
コブ化」現象である。「できる子とできない
子の格差が拡大して、ふたコブ化が進んでい
る」（荻谷他、前掲書、p. 17）のである。

二つの調査を隔てる12年間は、「新学力観」
の教育が推進され、子どもたちの「関心・意
欲・態度」を重視する子ども主体の教育が小
学校を中心に広まった時期である。では、こ
の間に、子どもたちの生活や意識はどのよう
に変わったのか。荻谷らによれば、「まず、
＜家で勉強する＞時間の平均値をみると、小
学5年生で約13分、中学2年生で約15分少な
くなった。01年の中学生の勉強時間はわずか
29分である。それに対し＜テレビをみる＞時
間は、中学生で何と159分に達し、前回から30
分以上の大幅増となっている。＜TVゲーム
をする＞時間も大幅に増えており、小学生で
約22分、中学生で約28分の伸びとなる。他方
で、＜読書（マンガ・雑誌をのぞく）をする＞
時間は、それほど落ち込みはひどくないもの
の、小学生で約25分、中学生で約26分と短い
時間にとどまる。」（荻谷他、前掲書、p. 38）
子どもたちが主体的に学ぶことを期待した教
育は、勉強離れとテレビ視聴の増加とを生み
出したのである。

荻谷らがさらに注目するのは、このような
学習離れが、子どもが生まれ育つ家庭の文化
的環境の影響を受けて生じているという事実
である。彼らは、「家の人でテレビでニュー
ス番組を見る」、「家にはコンピュータがある」
などの五つの質問への回答をもとに、家庭の
文化的環境を示す一次元的な尺度を作り、こ
れを用いて小・中学生のそれぞれの調査対象
者がほぼ3分の1ずつになるように、上位、

中位、下位の三つのグループに分けた。

こうして作られた家庭の文化的階層グルー
プ別に、学習意欲、学習行動、および学習の
成果としての学力テストの結果を調べたところ、
次のような事態が明らかになった。学習
意欲については、小学校5年生のときから、
家庭の階層格差が現れており、下位グループ
の子どもたちほど学ぶ意欲は減退している。
「中学生の結果について詳しく数字を見ると、
上位グループの55.2%が＜嫌いな科目の勉強
でも頑張る＞（＜とても当てはまる＞
＋＜まあ当てはまる＞の合計）と答えている
のに対し、下位グループでは34.0%と21ポイ
ントもの差になっている。＜家の人に言われ
なくても自分から勉強する＞でも18ポイント
近くの差がある。」（荻谷他、前掲書、p. 43）
実際の学習時間については、どの階層グルー
プにおいても小学生よりも中学生の場合に学
習離れが顕著なこと、小・中学生ともに階層
グループ間の格差が大きいことが指摘される。
また、今回のテスト結果に表れた学力では、
「上位グループと下位グループとの差は、小
学生の国語では7点、算数で8点である。そ
れが中学生になると、国語で9点差、数学で
は14点差と、いずれの教科でも階層間の差が
拡大する。」（荻谷他、前掲書、p. 46）

新旧学力の相互関連性や、新学力と家庭の
文化的階層との関係についての、荻谷らのさ
らに詳細な分析には立ち入らない。彼らの端
的な結論は、義務教育段階ですでに階層差が
現れているというものである。「子どもの意
欲や＜よさ＞を大切にしてきたはずの教育は、
基礎学力の低下と格差の拡大をもたらしただ
けでなく、小学校段階からの学習意欲、行動、
学習成果の階層差を生んだ。小学校5年生の

段階で、学校の授業への取り組みや家庭での学習、基礎的内容の学力テストの得点に、これだけ家庭環境の影響があらわれるのである。どの子どもにも学ぶ意欲があるはずだとの前提は、ここでもろくも崩れている。あれかこれかの学力論に拘泥しているうちにも、教育の実態はこのように変化しているのだ。」（荻谷他、前掲書、pp. 66～67）

このような家庭環境の影響を無視して、教育に「自己責任」の論理を持ち込むことには

危険がある。「どの子どもも自ら学ぶ意欲を自然に持ち、自己選択ができるとの＜強い個人の仮説＞は、義務教育段階の小中学生にはあてはまらない」（荻谷他、前掲書、p. 67）のである。こうして、荻谷らの調査は、荻谷自身が『大衆教育社会のゆくえ』（荻谷剛彦（1995）中公新書、その内容の一部は前稿XIIで紹介した）および『階層化日本と教育危機』（荻谷剛彦（2001）有信堂高文社）で述べた危惧を裏付けることになった。

XIV. 残された諸課題

1 階層差の克服に向けて

荻谷剛彦らは、前章で紹介した小中学生の学力に関する調査結果を踏まえて、次のように提言する。これまで日本では、家庭的な背景が学力にどう影響するかの調査が行われてこなかったが、今後は階層差の実態を正面から捉え、それを基礎に教育政策を進めるべきである。特に、「社会全体が不平等の拡大を許す経済政策を採ろうとしているときに、それを教育がさらに促進する側に回るのか、それとも抑制する側に回るのかはすぐれて政策的な論点になるはずだ。」（荻谷他、前掲書、p. 68）文科省はできる子どものための発展的学習への道を開きつつあるが、義務教育の早い段階から生じる教育の階層差をくい止める手だてを講じることこそ、最優先の課題ではないか。

市川伸一は、荻谷らの提起した問題に理解を示した上で、これに関して二つの困難な問題があるという。一つは、親が子どもに与える影響を、どこまで不平等と認めて、それを補償するような政策を採るかである。親の子

どもへの影響には、遺伝的、文化的、経済的の三つが考えられるが、遺伝的影響を平等化することはまず不可能である。文化的、経済的影響における不利を学校や文化施設、メディアなどの活用で補うことはある程度まで可能であろうが、それらの学習環境を活用するかどうかに関しても親の影響があるとすれば、それはいかんともしがたい。（市川、前掲書、pp. 214～215）ただ、これに対しては、どれだけ活用されるかは別として、希望者には機会の平等が保障されるように、そのような環境を準備し提供することが必要だ、という反論が可能であろう。

市川の挙げるもう一つの困難は、「学習への社会的圧力が大きくなれば、果たして格差はなくなるのだろうか」（市川、前掲書、p. 215）という点にある。「荻谷氏の＜インセンティブ・デバイド＞という考え方は、勉強や学歴のメリットが見えにくくなると、社会階層下位のグループが学習離れを起こし、それでもなおメリットを察知して、子どもにしっかり勉強させる上位グループとの格差が増大する

ということであった。親の影響による格差を小さくするには、もっと社会全体からの圧力が必要だということになろう。」(市川、前掲書、p. 215、「インセンティブ・デバイド(誘因・意欲の格差拡大)」については、荻谷『階層化日本と教育危機』p. 211、pp. 218～220などを参照)ところが、宿題を出しても、親がきちんとやらせない家庭があり、圧力が大きくなったら、かえって格差が増大する、というパラドックスが生ずる。

市川はこのパラドックスは克服可能と考える。彼によれば、圧力によって動かされやすいのは中間層である。圧力が高くなると、中間層は上位層に接近し、下位層との差が大きくなり、圧力が低くなると、中間層は下位層に接近し、上位層との差が大きくなる。いずれにしても、格差は増大するが、政策としては、圧力を高め、中間層を引き上げて生産性を高めることによって、社会全体を支えていくことが望ましい。(市川、前掲書、pp. 215～217)しかし、このことに関連して問題はまだまだ多く残される。荻谷らの所論とも併せてさらに詳細な検討が必要であろう。

2 教育改革国民会議の新教育構想

教育社会学者の藤田英典は、2000年3月から12月まで首相の私的諮問機関として開かれた教育改革国民会議に委員として参加した経験を踏まえ、この会議の最終報告が提案する教育改革構想の批判的検討を公にしている。(藤田英典(2001)『新時代の教育をどう構想するか』岩波ブックレット)それによれば、国民会議の提案には三つの特徴がある。その第一は、「学ぶ側の論理」から「教える側の論理」への転換である。「ゆとり」、「個性重視」、「子どもの興味・関心」などのこれまで

のキーワードに代わり、「社会的自立」、「人間性豊かな日本人」、「郷土や国を愛する心や態度」などが多用される。第二は、教育のエリート主義的再編と階層的分断化を推進しようとしていることである。具体的には、学校選択性の拡大、中高一貫校の大幅増、習熟度別学習の促進、大学入学年齢制限の撤廃、5歳からの入学自由化の検討などが提案された。第三の特徴は、国民的な教育改革運動を、国家主導の下、復古的な道德主義、社会的な効率主義、独善的なエリート主義の観点から進めようとしている点にある。(藤田、前掲書、pp. 6～9)

これらの特徴をもつ報告を、自ら委員としてこの会議に参画していた藤田はけっして肯定的には評価していない。彼はその理由として、この報告が短時間のうちに、十分な論議の積み重ねなしにまとめられたことをまず挙げる。2000年3月末の小渕首相の諮問に始まり、同年12月末の森首相への答申にいたる9ヵ月間に、全体会13回、分科会などを含めると計56回もの会合が開かれた。だが、藤田によれば、「第一に、会議では、各委員が持論や感想を述べ合うだけで、理論的・実証的な検討はほとんど行われませんでした。第二に、全体会では、他の分科会の提案に対して、教育基本法見直しや奉仕活動の義務化などを除いては、過半数の委員はほとんど何も発言されませんでした。そのため報告書は、各分科会の提案を寄せ集め、多少の意見調整と修文を行うだけということになりました。第三に、少数意見の取り扱いが筆者には不満の多いものでした。」(藤田、前掲書、p. 13)

内容的な問題点として、藤田は「報告の基調が、＜選択の自由や市場的競争原理を重視

したエリート主義的・能力主義的な制度改革」と、＜道徳性、奉仕の精神、家族愛・郷土愛・祖国愛の涵養などを強調する復古主義的・全体主義的傾向を宿した改革＞との間で引き裂かれたものになっている」（藤田、前掲書、p. 15）ことを挙げる。この二つの改革はベクトルを異にしており、容易に結びつくものではないが、この二つを同時に持ち込むことが教育現場や子どもの生活にどのような影響を及ぼすかについては、ほとんど検討されなかった。

国民会議の最終報告は、「教育を変える17の提案」を柱にしている。藤田はこのうち、教育基本法の改正、共同生活・奉仕活動の義務化、外部評価とその結果の公表および学校選択制の促進、中高一貫校の大幅拡大、コミュニティ・スクールの導入の五つには、異論ないし反対意見を述べた。（その理由については、藤田、前掲書pp. 31～62参照）残りの提案については、藤田の態度は賛成あるいは容認であり、教育予算の拡充、学級編成の弾力化と少人数教育の実現などのように、彼が積極的に提案した項目もあったという。（藤田、前掲書、p. 31）それはともかく、問題は、「多くの委員が先入観にとらわれ、聞く耳を持ち合わせていなかった」こと、あるいは「自分の関心から外れた事柄に対しては自分なりに考えてみようとしないう」ことにある。藤田は、委員たちのこのような姿勢は「国民会議の無責任と想像力の貧困を象徴するもの」（藤田、前掲書、p. 41）と見るが、さらに言えば、委員の選び方の恣意性または偏りが批判されるべきであり、もっと根本的には、首相の「私的諮問機関」が短時日の審議でまとめた案によって、国の教育改革の方向が決定

されてしまうことの不当性と危険性が指摘されねばならない。

3 東アジア型教育の特徴とその終焉

佐藤学は別の著書（佐藤学（2000）『「学び」から逃走する子どもたち』岩波ブックレット）において、日本の教育危機の実態を「学び」からの逃走として把握した上で、「世界一勉強熱心だった日本の子どもが、なぜ世界一勉強しない子どもへと転落してしまったのでしょうか。この謎を解く鍵は、日本の教育の近代化にあると、私は考えています。」（佐藤、前掲書、p. 25）と述べる。

日本の教育の近代化の歴史を佐藤にしたがって概観すると、1872年に近代学校制度が発足するが、義務教育の就学率が90%を超えるのが1890年代末ごろである。20世紀になって中等・高等教育の就学率が上昇する。第二次大戦後の教育の民主化によって、中学校が義務化され、高度成長期を経て、1980年には高校への進学率が94%、大学・短大への進学率は37%に達する。「日本の学校の就学率と進学率は1872年から一貫して急上昇し、1980年頃に頂点を迎えています。（中略）欧米諸国が2世紀ないし3世紀をかけて緩やかに達成した教育の近代化を、日本はわずか1世紀たらずで達成したのです。」（佐藤、前掲書、p. 26）

佐藤によれば、このような教育の急速な近代化は、日本だけのことでなく、台湾、香港、シンガポール、韓国、北朝鮮、中国などの東アジア諸国に共通する特徴である。台湾と韓国では日本以上に近代化は急速で、50年たらずで日本と同レベルの就学率と進学率を達成している。佐藤はこの東アジア型の教育の近代化について六つの特徴を挙げる。

その第一は「圧縮された近代化」である。

東アジアの諸国は、「身分や階級や階層の差異を超えてすべての国民に教育機会を保障し、教育による社会移動の流動性を高めて、一挙に国民の統合と産業化を推進しました。」(佐藤、前掲書、p. 26) この近代化は戦後の経済成長によって急速に進展したが、これの終焉と破綻が現在の教育危機を考える上で重要であるとされる。

第二の特徴は「競争の教育」である。圧縮された近代化を推進した社会移動の流動性は、他方で過激な受験競争の弊害をもたらした。教育が競争を動機として推進されることによって、教育における民主主義の原理も歪曲されることになった。教育の平等は競争の機会の平等を意味するにすぎなくなった。

第三の特徴は、「産業主義化との親和性」である。圧縮された近代化は産業主義社会の急速な発展と並行して進行した。急速な産業化は少数の知的エリートと大多数の単純労働者というピラミッド型の労働市場を形成するが、これは受験競争によるピラミッド型の学歴社会の構造とマッチしていた。60年代の日本では、「金の卵」と呼ばれる大量の中卒労働者が農村から都市へと流入した。70年代以降は、「金の卵」は高卒労働者へと移り、職業高校の多様化が進んだ。産業化の要請にこたえる東アジアの学校教育は、高い生産性と効率性をもたらし、国際的な学力調査でも、東アジアの諸国が上位を独占している。

第四の特徴は、「中央集権的官僚主義的な統制」である。教育の近代化は国家の強力な統制によって達成されてきた。「学校は国家体制の末端機構であり、教師は国家政策の忠実な遂行者でした。」(佐藤、前掲書、p. 31)

第五の特徴は「強烈的なナショナリズム」で

ある。日本を含む東アジアの諸国にとって、教育の「近代化」は欧米の文化の「植民地化」であった。文化の「植民地化」を推進しなかったら、主権を奪われて植民地化してしまったであろう。「国民国家の構成を求める教育の＜近代化＞が＜文化的植民地化＞によって推進されるというのは絶対的な矛盾です。」(佐藤、前掲書、p. 32) この矛盾を克服するために、東アジアの諸国は強烈的なナショナリズムを基盤とする「国民教育」の建設に精力を傾けたが、そのことが教育に混乱と混迷をもたらすことにもなった。

第六の特徴は教育の公共性が未成熟な点である。国益中心の国家主義と利己的な個人競争が東アジア型の教育の「圧縮された近代化」の両輪であったが、この構造の中で脱落してしまうのが教育の公共性である。公共圏は国家と個人の中間地帯である社会圏、自立した個々人が協力し合う共同社会を基盤として成立するが、日本では共同社会が成熟せず、「おおよけ」が「おかみ」に吸収されてきた。「教育の公共性が国家に吸収されてきたことと、公教育が個人主義的・利己主義的に意識されていることは、日本に限らず東アジア諸国の特徴の一つです。」(佐藤、前掲書、p. 34)

佐藤によれば、このように特徴づけられる東アジア型教育の「圧縮された近代化」は、日本において1980年ごろに終焉を迎える。「東アジア型の教育は、産業と教育の急速な拡充と発展を前提として有効に機能するシステムでした。この教育システムは、産業化と教育の急速な近代化が停滞した時点において破綻を露にします。」(佐藤、前掲書、pp. 34～35) 80年代以降、中学校における校内暴力に始まって、教育危機を示すさまざまな現象が現れ

てくる。

学びからの逃走もこのような現象の一つと見ることができる。「教育において＜圧縮された近代化＞が急速に進展していた時代の日本は、学校と教師への信頼度が世界一高く、子どもの学習への意欲も学習時間も学力の水準も世界一高いことで知られていました。＜圧縮された近代化＞の推進途上においては、学校教育によって大半の子どもが親よりも高い教育歴を獲得することができ、親よりも高い社会的地位を獲得することができます。その状況においては学校と教師への信頼は高く、学習の意欲と努力は最大限に発揮されます。」（佐藤、前掲書、p. 35）

だが、「圧縮された近代化」が終焉を迎えると、破綻は一挙に広がる。「もはや大半の子どもは、学校教育によって親よりも高い教育歴を獲得することも親よりも高い社会的地位を獲得することもできません。学校は一部の＜勝ち組＞と多数の＜負け組＞を振り分ける装置へと変貌します。多くの子どもにとって学校は失敗と挫折を体験する場所になってしまいました。」（佐藤、前掲書、p. 36）

4 社会の変貌と教育改革の失敗

佐藤学は社会の変化と教育の関係についてさらに論じる。「産業主義の社会では自動車や住宅や電気製品などのモノの生産と流通を中心に社会が構成され」るが、「ポスト産業主義の社会においては知識や情報や対人サービスの提供が主要な市場を形成する」（佐藤、前掲書、p. 37）ことになる。21世紀の社会において、市場の規模が一番大きいのは情報産業であり、二番目は老人福祉を中心とするシルバー産業であり、三番目は教育文化産業であると言われる。「産業主義の社会は、少数

の知的エリートを頂点とし多数の単純労働者を底辺とするピラミッド型の労働市場を形成していました。しかし、ポスト産業主義の社会では単純労働者の需要が激減し、高度で複合的な知的な能力を備えた労働者の市場が拡大して、ピラミッド型の底辺がくずれ、上部がふくらんだちょうちん型の労働市場へと推移してゆきます。」（佐藤、前掲書、p. 37）

佐藤によれば、産業主義の社会からポスト産業主義の社会への移行は、アメリカにおいて典型的に現れたが、日本における移行は、グローバリゼーションのもとでもっと急速に進行している。そこから生ずるもっとも深刻な問題が、若年労働市場の解体である。1992年の高卒求人数は164万人であったが、98年には37万人まで激減した。高卒者は就職が難しく、しかも、就職者の半数が1年以内に離職している。「大量の＜フリーター＞の出現は、若者の勤労意欲やモラルの衰退によるものではなく、急激な若年労働市場の崩壊が引き起こしたものです。」（佐藤、前掲書、p. 39）日本を含む先進諸国における25歳以上の世代の失業率と25歳以下の世代の失業率とを比較した場合に、どこでも後者が前者を大きく上回っているが、この事実が若年労働市場の崩壊を実証しているのである。

未来への希望をもてなくなった子どもや若者が学びの意欲を失っているのは当然と思われるが、その傾向に拍車をかけているのが、家庭の崩壊である、と佐藤は指摘する。「＜学び＞からの逃走に限らず、校内暴力、いじめ、不登校、引きこもり、学級崩壊、少年犯罪などの危機的現象は、いずれも大都市の郊外の学校や地方都市の新興住宅地の学校を舞台として多発しています。」（佐藤、前掲書、p. 41）

教育危機の背景には、個人主義的な中間層の生活の破綻と家庭の崩壊がある。離婚の増加や不況によるリストラなどが子どもたちの生活にも大きく影を落としている。教育に熱心な親や子どもほど、成績が悪くなると、絶望し諦める傾向が強く、「小学校の高学年になると、子どもの方も親の利己的な態度に批判的になりますから、＜学び＞からの逃走が一挙に進行します。」（佐藤、前掲書、p. 42）

佐藤によれば、政府の一連の教育改革は方向性を誤っており、事態をさらに悪化させている。「1980年代半ば以降、教育改革は、ナショナリズムと家父長制道徳に固執する新保守主義と、市場原理を基礎として公教育のスリム化と民営化を推進する新自由主義の政策によって推進されてきました。」（佐藤、前掲書、pp. 42～43）だが、「新保守主義と新自由主義の教育改革は、イギリスのサッチャー、アメリカのレーガンとブッシュが進めた改革であり、1980年代に各国に普及しましたが、すでに欧米諸国では破綻が明らかになっています。」（佐藤、前掲書、p. 43）それは少数の勝ち組と大多数の負け組を生み出し、その結果、少年犯罪の激増や社会保障制度の破綻を招くために、社会秩序の面からも財政的な面からも有効な政策になりえないのである。

ところが、日本を含む東アジアの諸国は、いまだ新保守主義と新自由主義による改革を過激に推進している。日本において、「教育改革国民会議」の提言などにそれが具体化されていることは、すでに見たとおりである。佐藤は、新自由主義の教育改革によって、教育行政や学校の責任は極小化され、子どもや親や教師の「自己責任」が極大化されること、公的な責任が私的な責任にすりかえられてし

まうことを指摘する。彼はその実態を、新学習指導要領における教育内容の削減、学級規模の設定、習熟度別指導などについて例証している。

なお、このノートの「その1」で藤田英典の日本の教育改革の流れに関する見解を取り上げた。藤田はアメリカの教育社会学者M・トロウによる高等教育の発展段階論を採りいれて、学校教育の発展段階を成立局面（生成／エリート段階）、拡大局面（大衆化段階＝マス段階）、再編局面（ユニバーサル段階）の三段階として説明し、現代日本の初等・中等教育は再編局面にあり、高等教育は拡大局面から再編局面への過渡期にあると述べている。（藤田英典（1997）『教育改革—共生時代の学校づくり—』岩波新書、pp. 11～12、加茂直樹（2001）「現代教育論ノート（その1）」『現代社会研究』Vol. 1、p. 166）一般的な理論を適用したこのような説明が、佐藤の言う日本や東アジアに特有の問題状況とどのようにかみ合うか、さらに検討することが必要であろう。

5 学力論争を超えて

学力低下を憂慮してゆとり教育に反対する主張に始まった学力論争は、以上に見てきたように、非常に複雑な展開を示すことになった。市川伸一は、この論争に参加した論者を、「学力の低下をきわめて憂慮しているのか、それとも楽観的にとらえているのか」を横軸にし、「教科の内容や時間の削減、総合的学習の導入といった文部省の教育改革路線に、賛成の立場をとるのか、反対の立場をとるのか」を縦軸にして、2次元的に図示することを試みた。学力低下を憂慮することは教育改革に反対の立場と結びつき、学力低下について楽観的であることは教育改革賛成に結びつ

く、と考えられることが多いが、学力低下をどう見るかが文部省の改革路線に対する賛否に自動的につながるわけではない。市川は、彼自身が学力低下を憂慮しながら、教育改革には賛成という立場であり、誤解されることが多かったため、このような区別と図示を思いついたと説明している。（市川、前掲書、pp. 12～18）

ところが、市川の図示では対極に位置する精神科医の和田秀樹と文部科学省の寺脇研の対談において、両者の意見が多く論点において一致するという事態が生じた。（和田秀樹・寺脇研（2000）『どうする「学力低下」——激論・日本の教育のどこが問題か』PHP研究所、なお、中井浩一編、前掲書、pp. 53～81に、この対談の一部が転載されている。）中井浩一はこれを「競争原理、市場原理というような根本原則において」の一致と見る。（中井編、前掲書、pp. 18～20）このことの原因を文部科学省の方針転換に求めることも可能であるが、別の表現を用いるならば、ゆとり

教育を推進する政策が、学習指導要領の示すのは最低基準にすぎないという解釈と結びついたときに、この政策は実際には初等・中等教育における学力格差の拡大をもたらすことが露呈されたのである。

だが、まだ整理しきれない問題点は多く残されている。「学力低下」というときの「学力」とは何か。「学力低下」と「学びからの逃走」とはどちらが深刻なのか。初等・中等教育がまず目指すべきは、子どもたちが効率的に学力を身につけることなのか、それとも子どもたちのパーソナリティや社会性を育てていくことが、それに劣らず、あるいはそれ以上に大事なのか。社会の階層間の格差が拡大する傾向が顕著になっているときに、公教育はそれにどう関わるべきか。また、文部科学省と教育現場の間にあって重要な役割を果たしていると思われる地域の教育委員会のあり方には問題がないのか。これらの論点について、さらに検討が必要であろう。

XV. お わ り に

これまでにこのノートで取り上げてきた現代日本の教育に関わるテーマは、幼児期からの子育てをめぐるさまざまな困難、小学校における学級崩壊の実態、ゆとり教育と学力低下をめぐる論争、教育と社会の階層化の関係などである。私自身の意図は、日本の教育の現代的状況をできるだけ全体的に把握したいというところにあったが、雑多な事柄を恣意的な順序で取り上げてきたので、稿を終えることにした今も、当初からの目的の達成にはほど遠いところに留まっている、というのが

実感である。

専門家でない私が教育の問題を学ぼうとしたのは、現代において教育あるいは人作りが教育の専門家だけに任せておけないほど重要な社会問題になっていると考えたからである。このような問題意識に関連して、以上のような不十分な考察からも見えてきたことはいくつかある。教育の特殊性は、一般市民が自分のこと、そしておそらく自分の子どものこととして、直接に体験する事柄であるので、だれもがそのあり方については独自の意見を

もつ、という点にある。だから、教育に関しては、しばしば非専門家が自分の主観的な意見をかなり独断的に主張するということが起こる。それは必ずしも悪いことではないが、その非専門家が教育以外の分野での有名人であったり、権威者であったりする場合に、単なる素人の意見以上の影響力をもつという弊害が生ずる。

政府等の諮問委員会が設置されるときに、まず、ある種の傾向をもつ各分野の有名人を委員として多く選び、彼らの名前を利用して委員会の箔付けをする、次に意図したような内容の答申が作成されるように官僚が誘導する、ということがよく行われる。有名人たちの単なる思いつきがそのまま委員会報告に盛り込まれることもある。このようにして、国の重要な教育政策が決定されてしまうのである。他方、教育の専門家には意見を述べる機会が十分に与えられない。このことを例証しているのが「教育改革国民会議」である。(藤田英典(2001) p. 41他参照)言うまでもなく、ある人がある分野で立派な業績を挙げたとしても、そのことは、その人が教育の一般的なあり方について立派な見識をもつことを、保証するものではない。

素人の教育談義が悪いと言うのではない。素人も学びの主体であり、受益者であるから、当然、教育のあり方に関して発言権を有する。ただ、彼らの意見は、多くの場合に、彼らの体験に即してのものであり、そこから偏りや狭さが生じてくることがある。重要なのは、専門家と非専門家の間に基本的な情報の共有と意見の十分な交換が行われることである。

これまで、教育に関するさまざまな分野の専門家たちの研究成果に全面的に依存して、

このノートを綴ってきた。その上での勝手な感想であるが、教育という領域の中でも専門分化の弊害が深刻になっているように思われる。ここで取り上げた幼児期からの子育て困難、小学校における学級崩壊、小・中・高等学校における学力低下などの問題は、相互に密接に関連しているはずであるが、実際にはそれぞれが単独に取り上げられるだけであることが多い。たとえば、子どもたちの学力低下をめぐる論争に熱中している研究者たちは、その子どもたちの幼児からの育ち、人間形成がどうなっているかという、もっと基本的な問題に触れようとはしない。いま、教育に関する著書・論文は巷にあふれているが、現代日本の教育を全体的に概観し展望するような著述は、見出すのが困難である。素人からの勝手な注文であるが、専門家も自分の専門分野の枠を越えて積極的に発言し、他の分野の専門家とも交流して、視野の拡大を図ることが必要であろう。

子どもが育つ場としては家庭、地域社会、学校があるが、いま学校だけでなく、家庭や地域社会も大きく変化し、子どもを育てるための機能を低下させつつある。そのような状況の中で、子どもの心身の荒廃は予想以上に進んでいることが憂慮される。それは道德教育の強化や奉仕活動の強制などで解決できる問題ではない。現場で教育や保育にあたる人々、関連各分野の研究者、親、一般市民が、開かれた場で、子どもを取り巻く現在の状況の実証的な把握を踏まえて、知恵を出し合い、徹底的な論議を積み重ねることから始めるべきであろう。(了)

参考文献

和文献

- 市川伸一（2002）『学力低下論争』筑摩書房
荻谷剛彦（2003）『なぜ教育論争は不毛なのか』中央公論新社
荻谷剛彦他（2002）『「学力低下」の実態』岩波書店
佐藤学（2000）『「学び」から逃走する子どもたち』岩波書店
佐藤学（2001）『学力を問い直す』岩波書店
中央公論編集部・中井浩一編（2001）『論争・学力

- 崩壊』中央公論新社
中井浩一編（2003）『論争・学力崩壊2003』中央公論新社
西村和雄編（2001）『学力低下と新指導要領』岩波書店
藤田英典（1997）『教育改革—共生時代の学校づくり—』岩波書店
藤田英典（2001）『新時代の教育をどう構想するか』岩波書店